

Brumlik, Michael

## Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 103-115. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Brumlik, Michael: Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 103-115* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231453 - DOI: 10.25656/01:23145

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231453>

<https://doi.org/10.25656/01:23145>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

# Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 8. – 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands  
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :**

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.  
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.  
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,  
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort . . . . .	5
-------------------	---

## I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . .	13
--	----

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität . . . . .	23
---	----

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen . . . . .	33
---	----

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums . . . . .	51
---	----

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E. SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ . . . . .	67
---	----

## II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik . . . . .	79
--	----

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung . . . . .	87
--	----

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik . . . . .	103
--	-----

### **III. Pädagogik als Theorie einer Praxis**

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis . . . . .	119
--	-----

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ . . . . .	121
---	-----

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft . . . . .	127
----------------------------------	-----

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können . . . . .	137
--	-----

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person . . . . .	147
---------------------------------	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung . . . . .	155
---	-----

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung . . . . .	165
---	-----

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit . . . . .	175
--	-----

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE . . . . .	189
---	-----

Die Mitarbeiter dieses Heftes . . . . .	192
---	-----

## Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik

Die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Pädagogik und Ethik ist riskant und kann zu Mißverständnissen Anlaß geben. In einer Zeit, in der unter Berufung auf verschwommene *Grundwerte* positiv formulierte, gesetzlich kodifizierte *Grundrechte* ausgehöhlt werden, kann eine Befassung mit ethischen Fragestellungen leicht dazu dienen, ein reaktionäres ideologisches Klima zu verstärken, das sich zumal im Bereich der Erziehung auszubreiten scheint. „Mut zur Erziehung“, „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ – so heißen die Schlagworte, unter denen renommierte konservative Theoretiker angetreten sind, all das zu revidieren, was während der späten sechziger Jahre im Erziehungs- und Bildungswesen in aufklärerischer Absicht verändert wurde. Unter solchen Auspizien sollen ethische Argumentationen dazu dienen, brüchig gewordene Positionen illegitimer Herrschaftsausübung unter Hinweis auf „Grundlagen menschlichen Zusammenlebens“, „Grenzen der kindlichen Leistungsfähigkeit“ und die „Gefährlichkeit allumfassender ‚Infragestellungen von Normen‘“ noch einmal zu retten. So erscheint die Beschäftigung mit und die Rehabilitierung von Ethik und praktischer Philosophie als ein Korrektiv gegen Soziologie und Ideologiekritik, verheißt sie einen begründeten Einspruch gegen „überbordende kritische Reflexion“ und womöglich verändernde Praxis.

Daß mit dieser Beschwörung eines Gestus ethisches Argumentieren einseitig vereinnahmt wird, ist nun ebenso wahr wie die Aussage, daß ethisches Argumentieren konservativen Auslegungen von der Sache her eher zugänglich ist. Doch kann hieraus nicht geschlossen werden, daß ethische Argumentation die diametrale Gegenposition zu kritischer Aufklärung darstellt. Im Gegenteil, recht verstandene kritische Aufklärung stellt selbst eine begründete ethische Position dar.

### *Ethik und Moral*

Nicht zuletzt das Problem des Terrorismus hat die Frage nach dem Verhältnis von *Ethik* und *Moral* erneut aufgeworfen. So weisen konservative Denker wie LÜBBE (1977) und VON WEIZSÄCKER (1977) zu Recht auf ein ‚moralisches Problem der Moral‘ hin, nämlich darauf, daß *nur* moralische Überzeugtheit ein hinreichend gutes Gewissen zum Begehen von als notwendig angesehenen Unmenschlichkeiten verleihen kann. Ob es sich hierbei allerdings, wie WEIZSÄCKER (1977, S. 116f.) meint, vor allem um ein Problem der Linken handelt, dürfte gerade angesichts der jüngsten deutschen Vergangenheit bezweifelt werden. Immerhin gab EICHMANN in Jerusalem kund, einer Version des kategorischen Imperativs gefolgt zu sein (ARENDT 1964, S. 174). Gleichwohl sei WEIZSÄCKERS Argument des moralischen Problems der Moral wiedergegeben:

„Es dürfte jedoch eine echte Verpflichtung für politisch verantwortlich denkende Menschen sein, zum Entstehen solcher gesellschaftlicher Zustände beizutragen, in denen auch den normalen Menschen,

die keine radikalen Nonkonformisten sind, ein möglichst moralisches Handeln möglich wird. Wie, wenn dies gegen bestehende Macht nur unter Verletzung moralischer Prinzipien durchsetzbar ist?“ (WEIZSÄCKER 1977, S. 120f.)

Deshalb scheint es sinnvoll, eine terminologische Unterscheidung zwischen *Moral* – als der Frage nach Gerechtigkeit – und *Ethik* – als der Frage nach dem guten Leben, von dem Gerechtigkeit selbstverständlich ein Teil ist – zu treffen. Der so verstandene Begriff von Ethik orientiert sich am aristotelischen Begriff der Ethik, der ein systematisches Auseinandertreten von Moralität als dem subjektiven Streben nach Gerechtigkeit und Ethik als der kollektiven Verwirklichung eines guten Lebens nicht in Rechnung zog.

„Die für ARISTOTELES vorgegebene und von ihm aufgenommene Voraussetzung, aus der die Einheit von Politik und Ethik folgt, ist eine von aller Moralität unterschiedene Bedeutung des Ethischen. Das ‚Ethische‘ ist das zum Ethos Gehörige. ‚Ethos‘ ist – bei ARISTOTELES noch im ursprünglichen Sinn des Wortes auf Lebewesen überhaupt bezogen – Ort des Wohnens, sodann die dem Orte je eigentümliche ‚Gewohnheit‘. Das Ethische sind so Sitte, Brauch, Herkommen, Weisen des rechten und geziemenden Verhaltens, als Tugend aber auch die diese tragenden Institutionen wie Haus, Kult der Götter, Freundschaftsbünde ... ‚Das Rechte‘, in dem Handeln ethisch bestimmt wird, ist daher, ohne auf den Rückgriff auf an sich seiende Normen und Werte verwiesen zu sein, konkret durch die gewohnte institutionelle Lebenswelt und in den mit ihr gesetzten herkömmlichen Formen des Redens und Handelns vermittelt“ (RITTER 1969, S. 110).

Das anstehende systematische Problem nach dem historisch gewordenen Auseinandertreten von Moralität und Ethik besteht somit in dem Spannungsverhältnis von Glück und Gerechtigkeit, von eingelebten Institutionen und Argumenten und Handlungen, die diese unter Hinweis auf eine bessere und gerechtere Zukunft in Frage stellen, sowie schließlich im Spannungsverhältnis der anzuwendenden Mittel zum Zweck der Verwirklichung einer solchen Zukunft. Die systematische Frage an die Moral lautet daher: Ist Gerechtigkeit ein Selbstzweck – und wenn ja, wie soll sie gegen eingelebtes Unrecht durchgesetzt werden? Die Frage an die Ethik lautet: Kann es ein Glück geben, das auf Unrecht beruht?

### *Pädagogik und Moral*

Pädagogisches Bemühen ist in der Regel eine Antwort auf die erste Frage gewesen. Seit PLATON war die Versuchung groß, Gerechtigkeit durch die systematische Beeinflussung kommender Generationen, also durch Erziehung zu institutionalisieren. Besonders in Deutschland, dem Land der gescheiterten Revolutionen, mußte Pädagogik häufig als Politiksurrogat dienen – beginnend mit SCHILLER, der, angewidert von den Greueln der Französischen Revolution, an eine „Ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts“ dachte. Daß freilich diese deutsche Spielart pädagogischen Politikersatzes in die Sackgasse unpolitischen Privatisierens führte, welches schließlich die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor dem entschlossenen Zugriff des Nationalsozialismus kapitulieren ließ (LINGELBACH 1970, S. 36f., 154f.), hätte sich schon bei SCHILLER absehen lassen können. Über die Möglichkeit einer pädagogischen Provinz heißt es in den „Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts“:

„Existiert aber auch ein solcher Staat des schönen Scheins, und wo ist er zu finden? Dem Bedürfnis nach existiert er in jeder feingestimmten Seele, der Tat nach möchte man ihn wohl nur, wie die reine Kirche und die reine Republik, in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden, wo nicht die geistlose Nachahmung fremder Sitten, sondern eigne schöne Natur das Betragen lenkt, wo der Mensch durch die verwickeltesten Verhältnisse mit kühner Einfalt und ruhiger Unschuld geht und weder nötig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die seineige zu behaupten, noch seine Würde wegzuerwerfen, um Anmut zu zeigen“ (SCHILLER 1966, S. 95).



Pädagogik als der Versuch, Moral durch Erziehung zu erwirken, zeigt sich somit von zwei Versuchungen bedroht: zum einen davon, dem sanften Sog zum Rückzug in die pädagogische Provinz von HESSES Kastalien bis zu ROGERS' Encountergruppen zu folgen, zum anderen sich dem Spiel der Macht zu überlassen und eine letztlich totalitäre Erziehungsdiktatur anzustreben (ARIES 1975, S. 182f.; DIAMOND 1976, S. 131f.; FOUCAULT 1976, S. 220f.; RUTSCHKY 1977).

Doch setzen alle Strategien, die Moral durch Erziehung erwirken wollen, stillschweigend voraus, daß Tugend lehrbar sei. Da nämlich jedes Sollen ein Können voraussetzt, muß der u. U. begründete Wunsch, es solle Moral gelehrt werden, voraussetzen, daß sie gelehrt und gelernt werden kann, was durchaus nicht selbstverständlich ist. Wie, wenn Moral nicht gelehrt werden *muß*, weil ein jeder bereits über sie verfügt? Wie, wenn Moral nicht wirklich gelehrt werden *kann*, da sie der menschlichen Natur eigentlich widerspricht? Doch geht es nicht nur darum, ob und wie Moral gelehrt und gelernt werden könne, sondern auch darum, ob nicht jedes Lehren und Lernen bereits als solches unter moralischen Maßgaben steht. Ist es nicht so, daß der Erwerb eines jeden Wissens stets mehr und anderes ist als bloße Aufnahme von Information, nämlich eine Tätigkeit, die selbst eine Tugend, nämlich intellektuelle Tapferkeit voraussetzt (PLATON, Menon, 81d)?

Die Fragen nach der Lehrbarkeit bzw. der Erkennbarkeit der Tugend und den normativen Komponenten eines jeden Lernens lassen sich in einer uns heute geläufigeren Terminologie folgendermaßen stellen: (1) Sind praktische Fragen überhaupt wahrheitsfähig? (2) Wie und unter welchen Bedingungen können praktische Sätze intersubjektiv vermittelt werden? (3) Ist es sinnvoll und zulässig, Lehren und Lernen lediglich als Übermittlung von Information, d. i. Verringerung der Unwahrscheinlichkeit des Auftretens bestimmter Signale durch Erhöhung der Häufigkeit ihres Auftretens zu fassen? (4) Oder handelt es sich vor allem beim Lehren um stets rechtfertigungsbedürftige intersubjektive Handlungen?

Freilich ist hiermit noch nichts darüber gesagt, ob und was da überhaupt gerechtfertigt werden soll bzw. von welcher Art die Prinzipien und Kriterien sind, die Lernen und Lernziele rechtfertigen können. Auch und gerade beim hier in Frage stehenden ‚Lernziel‘ „Tugend“ – es geht ja um Ethik und Moral – wird man allerdings nicht umhin können, es zunächst einmal theoretisch zu klären: „Zufolge dieser Untersuchung also, o Menon, scheint die Tugend durch göttliche Schickung denen einzuwohnen, denen sie einwohnt. Das Bestimmtere darüber werden wir aber erst dann wissen, wenn wir, ehe wir fragen, auf welche Art und Weise die Menschen zur Tugend gelangen, zuvor an und für sich untersuchen, was die Tugend ist“ (PLATON, Menon, 100b). Zur Beantwortung stehen also zwei miteinander verflochtene Fragen: Von welcher Art sind die Grundsätze, und wie können sie erkannt und erworben werden, die es erlauben, Prozesse des Erwerbens von Erkenntnissen zu rechtfertigen?

### *Pädagogik und Geschichte*

Die Beantwortung dieser Frage wird nicht mehr hinter die durch SCHLEIERMACHER und DILTHEY gezogenen Linien zurückgehen können, wonach die Pädagogik „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik koordiniert“ ist (SCHLEIERMACHER 1957, S. 12). Doch ist hiermit vor allem ein Problem aufgegeben;

denn schon SCHLEIERMACHER geht davon aus, daß es kein von allen anerkanntes ethisches System gebe, aus dem heraus man pädagogische Maßgaben dann einfach ableiten könnte (ebd., S. 13). Es ist in der Verfolgung dieses Gedankens DILTHEYS historistische Aufklärung gewesen, die auf die Verflochtenheit und Verwobenheit einer jeden pädagogischen Theorie und Metatheorie in einen konkreten Lebenszusammenhang und die ihm innewohnenden Interessen hingewiesen hat – ein gewichtiger Einwand gegen alle Versuche universalistischer, zeitübergreifender Letztbegründungen ethischer und pädagogischer Zielvorstellungen. Denn – so könnte in Weiterführung von DILTHEYS Argumentation gesagt werden – wir müssen zunächst zur Kenntnis nehmen, daß es fast immer mehrere, miteinander konkurrierende, bisweilen auch unverträgliche Systeme der Ethik und ihrer Begründung gegeben hat und gibt, gleichviel, ob es sich um Offenbarungen oder um durch transzendente Überlegung gewonnene Sätze handelt. Dies Faktum aber ist ein Argument. Es nimmt nämlich jeden, der pädagogisches Handeln unter Rückgriff auf ein Moralsystem allgemeingültig begründen will, in die Pflicht zu zeigen, daß seine Argumente ihre faktische Standortgebundenheit systematisch übersteigen. Anerkennt man aber dies Faktum und seinen Argumentcharakter, so anerkennt man zugleich mehr, nämlich *gesellschaftliche* Umstände, die gerade dadurch gekennzeichnet sind, daß es in ihnen letzte verbindliche Normen und Werte nicht mehr gibt und nicht mehr geben kann. Damit ist eine Lebensform gekennzeichnet, über deren ethische Implikationen wir uns noch nicht voll im klaren sind: der Pluralismus. Sich über sie klarzuwerden und angesichts ihrer Wirklichkeit sagen zu können, was es heißt, Lehr- und Lernziele zu rechtfertigen, wäre die Lösung der oben gestellten Frage: eine Hermeneutik des pluralistischen Lebenszusammenhangs.

„Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber das Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen. Dies kann schon aus der Geschichte der Moral erkannt werden. Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrhunderte und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen. Dagegen hat sich jede inhaltliche Formel über den letzten Zweck des Menschenlebens als historisch bedingt erwiesen. Kein moralisches System hat bisher allgemeine Anerkennung erringen können“ (DILTHEY 1960, Bd. IX, S. 173).

### *Pädagogik und Gesellschaft*

Abstrahiert man – womöglich unzulässigerweise – von den irrationalistischen Implikationen der DILTHEYSchen Lebensphilosophie, so könnte man unter einer Hermeneutik eines Lebenszusammenhangs z. B. eine reflexive Theorie der Gesellschaft, in der wir *heute* leben, verstehen. Doch tut sich hierbei das weitere Problem auf, daß auch die Theorien der Gesellschaft, mit denen wir heute konfrontiert sind, z. T. ebenso widersprüchlich sind wie die miteinander unverträglichen Systeme der Ethik. Gleichwohl ist es ein Faktum, daß es – zumindest im Bereich der Wissenschaften – nicht immer unfruchtbare Auseinandersetzungen über einzelne Aussagen, ja ganze Theorien gibt, die einzelnen Paradigmata keineswegs hermetisch gegeneinander abgeschlossen sind, sondern gleichsam osmotisch verbunden.

Es bietet sich also an, von diesem Faktum nicht nur wissenschaftlicher Gesprächsbereitschaft im Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft auszugehen. Nun hat sich erwiesen, daß diese Form des Gesprächs z. B. im Bereich der Pädagogik bzw. ihrer bildungspoliti-

schen Implikationen alsbald an der Faktizität gegensätzlicher Interessen zerschellen kann, wie z. B. die Auseinandersetzung um die Hessischen Rahmenrichtlinien oder der Konflikt um die Koop-Schulen in Nordrhein-Westfalen gezeigt haben. Somit scheint das Programm der Institutionalisierung praktischer Diskurse berechtigten Zweifeln ausgesetzt – und das nicht nur im Bereich der Bildungspolitik. Ist also doch – wenn auch demokratisch geregelte – Macht die letzte entscheidende Instanz bei der Lösung von Normenkonflikten und Interessengegensätzen?

Angesichts dieser Umstände müssen zwei Fragen sorgfältig unterschieden werden: zum einen die Frage, ob sich eine philosophische Argumentation entwickeln läßt, die den konsistenten Nachweis führen kann, daß praktische Fragen wahrheitsfähig sind, d. h. daß Normenkonflikte im Prinzip eine richtige Lösung haben (bzw. eine Klasse äquivalenter Lösungen); zum anderen die Frage, welche Implikationen praktisch-politischer Art eine solche mögliche Argumentation im Rahmen nicht-diskursiver, macht- und herrschaftsgesteuerter Entscheidungsmechanismen, wie sie unser politisches System bereitstellt, haben kann. Ich will im folgenden einige Vorschläge skizzieren, die zumindest die erste Frage positiv beantworten, im Gegensatz etwa zu bestimmten Spielarten der sprachanalytischen Meta-Ethik (KAULBACH 1974; GREWENDORF/MEGGLE 1974), dem Kritischen Rationalismus (etwa ALBERT 1968) und neueren Versuchen einer Rehabilitierung des Dezinismus (LÜBBE 1971; ILTING 1976). Um diesen Argumentationen nicht vorzugreifen und mich somit übermäßig zirkulär zu verhalten, versuche ich, hierfür eine möglichst schwache Begründung zu geben:

Tatsächlich geht in der Regel den meisten Abstimmungen und Entscheidungen über Normenkonflikte irgendeine Form der Aussprache voraus. So werden viele Eltern etwa, bevor sie ihren Kindern verbieten, eine bestimmte Fernsehsendung anzusehen, versuchen, dies den Kindern einsichtig zu machen. Parlamentarischen oder ministeriellen Entscheidungen z. B. über Schulbuchzulassungen gehen Aussprachen voraus. Jugendrichter oder Jugendämter versuchen, ihre Klienten, etwa einen ‚verwahrlosten‘ Jugendlichen, erst mit Gründen vor dem Begehen weiterer Missetaten zu warnen; fruchten diese Verwarnungen nichts, so können härtere Maßnahmen erst nach eingehender jugendgerichtlicher Beratung und Begründung nach Maßgabe bestimmter Verfahrensordnungen verhängt werden. Dieses Phänomen der Aussprache kann unterschiedlich gedeutet werden: als ideologische Staffage interessegeleiteter Herrschaft, als ein komplexen Sozialsystemen angemessener Modus der Informationsverarbeitung mit dem Ziel der Verringerung von Unsicherheit, also als Entlastungsmechanismus und schließlich als Eigentümlichkeit unserer historisch entstandenen pluralistisch demokratischen Lebensform. Doch wie dem auch sei, offensichtlich scheint dies Phänomen so gewichtig zu sein, daß zumindest zur Zeit ein Verzicht der Teilhabe an institutionalisierten Argumentationen nur um den Preis des Legitimationsverlusts bzw. der Einflußlosigkeit zu realisieren wäre. Will man aber argumentativ an der Auseinandersetzung über pädagogische Normenkonflikte teilnehmen, so scheint es sinnvoll, zu überlegen, nach welchen Kriterien sie beurteilt und entschieden werden sollen.

Ich möchte drei typische derartige Konflikte, wie sie heute jederzeit entstehen können, beschreiben, um an ihnen die Leistungskraft von vier Ansätzen der Normbegründung bzw. Normenkonfliktentscheidung überprüfen zu können.

**Konflikt 1: Kinder vs. Eltern:** Die Diskussion um die Schädlichkeit gewalttätiger Fernsehserien für in der Entwicklung befindliche Kinder ist z. Zt. an einem Punkt der wissenschaftlichen Unentscheidbar-

keit angelangt. Vertreter einer kathartisch-psychoanalytischen Betrachtungsweise unterscheiden sich diametral von Vertretern eines lerntheoretisch-humanistischen Ansatzes. Wie und mit welchen Gründen läßt sich gegenüber Kindern, die derartige Serien gerne sehen, ein Verbot – wenn überhaupt – sinnvoll durchsetzen?

**Konflikt 2: Jugendlicher vs. Erziehungsinstanzen:** Die positiven Effekte stationärer Maßnahmen im Bereich der „Behandlung“ dissozialer Jugendlicher sind mehr als zweifelhaft. Gleichwohl: läßt es sich rechtfertigen, einen mehrfach straffällig gewordenen Jugendlichen gegen dessen Willen in Fürsorgeerziehung zu geben – und sei es auch nur darum, um ihn vor weiterem Straffälligwerden zu bewahren, d. h. um zu verhindern, daß er sich eine offiziell registrierte Vorstrafe einhandelt?

**Konflikt 3: Klassenkampf oder ausgleichende Gerechtigkeit:** Eine einer maoistischen Sekte angehörige Lehrerin beschloß, in ihrer Klasse die Konsequenzen aus dem zu ziehen, was sie an der Universität über die systematische Benachteiligung von Unterschichtkindern durch ein an Mittelschichtnormen ausgerichtetes Schulwesen gelernt hatte. Sie gab allen Arbeiterkindern einen Bonus von einer Note nach oben und allen Angestellten- und Bürgerkindern einen Malus von einer Note nach unten. Einwendungen von seiten des Elternbeirats und der Schulleitung entgegnete sie, daß sie lediglich den im Grundgesetz postulierten Gleichheitsgrundsatz verwirkliche.

Daß derartige Konflikte im Prinzip eindeutig begründet entschieden werden können, behaupten, wenn ich recht sehe, die folgenden vier Ansätze: (1) der *sprachtranszendente* Ansatz von APEL (1976); (2) der *konstruktivistische* Ansatz von LORENZEN und SCHWEMMER (LORENZEN 1969; SCHWEMMER 1971; LORENZEN/SCHWEMMER 1973); (3) der *entwicklungstheoretisch naturalistische* Ansatz von KOHLBERG (1973) und HABERMAS (1976); (4) der *vertragstheoretische* Ansatz von RAWLS (RAWLS 1975; HÖFFE 1976).

#### *Zu (1): Der sprachtranszendente Ansatz*

Auf ihn berufen sich für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen vor allem MOLLENHAUER (1972) sowie MOLLENHAUER/RITTELMAYER (1977). Grob gesagt, geht es zunächst darum, skeptische Einwände gegen eine vernünftige Behandlung derartiger Fragen dadurch auszuräumen, daß (a) sowohl für alle wissenschaftlichen und alltäglichen Argumentationen und (b) insbesondere für alle ja immer auch sprachlich stattfindenden Prozesse sozialisatorischer Interaktion postuliert wird, daß die in ihnen befindlichen Sprecher und Hörer notwendigerweise Idealisierungen vornehmen müssen, d. h. gezwungen sind, kontrafaktisch zu unterstellen, daß sich Sprecher/Hörer stets gemäß den Kriterien von Wahrheit, Wahrhaftigkeit, Richtigkeit und Verständlichkeit gegenüberstellen. Diese unvermeidlichen Präsuppositionen konstituieren Geltungsansprüche, die sowohl einen Grundbegriff „Emanzipation“ erläutern als auch Kriterien zur Identifizierung und Charakterisierung gelingender pädagogischer Interaktion bereitstellen können. „Erziehung muß verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeit zum Diskurs ermöglicht. Unter konkreten, die Realisierungschancen dieses Postulats historisch einschränkenden Bedingungen kann das nichts anderes heißen als: Erwerb von Fähigkeiten einer kritischen Beteiligung am ‚praktischen Fortschritt‘, des Kampfes gegen diskurseinschränkende Bedingungen“ (MOLLENHAUER 1972, S. 68).

Bezüglich der drei Konfliktfelder schließt dieser Ansatz zunächst jede auf bloßer Macht beruhende Entscheidung aus und verpflichtet dazu, jede getroffene Entscheidung dem Betroffenen gegenüber zu rechtfertigen. Er schließt des weiteren jede Maßnahme aus, die nicht in der Lage ist, auszuweisen, daß sie die Diskursfähigkeiten der betroffenen Educandi stärkt. Für den ersten Fall wäre das Verbot also dann gerechtfertigt, wenn gezeigt werden könnte, daß das Betrachten der Sendung die kommunikative Kompetenz der Kinder ernsthaft beeinträchtigt, etwa so, daß die Neigung zu gewaltsamen, nicht argumentativen Konfliktlösungen hierdurch verstärkt wird.

Dies dürfte für den zweiten Fall – der straffällige Jugendliche – schwieriger sein. Denn zunächst müßte – was hier weit weniger leicht fällt als etwa bei einem Kind – gezeigt werden, daß Diskursfähigkeit noch nicht vorhanden bzw. gefährdet ist, und dann nachgewiesen werden, warum der Aufenthalt in einem Heim etwa alles in allem der Entwicklung der Diskursfähigkeit förderlicher ist. Es stellt sich überhaupt die Frage, ob der Indikator des Straffälligwerdens ein hinreichendes Kriterium zur Infragestellung von Diskursfähigkeit ist. Sollte dies der Fall sein, so stellt sich die Frage, wie man sich nicht voll diskursfähigen Partnern gegenüber zu verhalten hat, ob und in welchem Ausmaß es dann etwa erlaubt ist, gegen ihren Willen zu handeln bzw. ob und wie weit hier argumentiert werden muß. So könnte aus diesem Ansatz immerhin die Verpflichtung abgeleitet werden, sich dem nicht voll diskursfähigen Partner gegenüber so zu verhalten, *als ob* er voll diskursfähig sei. Damit ist freilich eine rein strafende Sanktion ausgeschlossen und Hilfe geboten. Paradoxerweise scheint dann aber vorhandene Diskursfähigkeit Strafmündigkeit zu implizieren.

Im dritten Fall wird man zunächst motivationspsychologisch überprüfen müssen – und zwar im Einzelfall –, ob eine derartige Notengebung sich auf die Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten auch nur eines Kindes negativ auswirkt. Ist dies *nicht* der Fall, so ist die angestrebte Maßnahme zumindest nicht verboten, sondern erlaubt. D.h. aber, daß der *nur* an Schichtkriterien orientierte Zugang als solcher unvereinbar ist mit dem so vertretenen Ansatz; denn er fordert offensichtlich zunächst und vor allem die Förderung eines jeden *einzelnen* Kindes als eines potentiellen Diskursteilnehmers unabhängig von seiner sozialen Herkunft.

Der keineswegs leicht zu nehmende Standardeinwand gegen dieses Verfahren einer sprachtranszendentalen Begründung von Erziehungsnormen besagt im wesentlichen, daß die Feststellung des faktischen Vorkommens derartiger Präsuppositionen der Rede noch nichts über ihre Normativität bzw. Anerkennungswürdigkeit aussagt, diese zumindest nicht selbstverständlich ist. Damit ist aber die Forderung aufgestellt, sie als anerkennungswürdige eigens zu begründen, d.h. Argumente dafür zu liefern, warum sie als Präsuppositionen nicht nur zur Kenntnis genommen werden können, sondern als regulative Maßstäbe anerkannt werden sollen. Ob das Argument, derartige Maßstäbe könnten ohne Selbstwiderspruch redend weder bestritten noch ohne *petitio principii* begründet werden, hinreichend ist, stellt z. Zt. eine offene Frage dar (OELMUELLER 1977, darin APEL, S. 165).

## *Zu (2): Der konstruktivistische Ansatz*

Diesen Schwierigkeiten scheint ein konstruktivistisches Verfahren, das auf eine transzendente „je schon“-Begründung verzichtet, nicht ausgesetzt zu sein. Ausgangspunkt ist hier das jeweils vorliegende Bedürfnis, sich über kontroverse Punkte, Probleme und Konflikte zu verständigen. Ausgehend vom Verständigungswillen, lassen sich schrittweise zwei Prinzipien, das Vernunftprinzip und das Moralprinzip, intersubjektiv etablieren, wobei deren Einführung je und je an die Zustimmung der Dialogpartner gebunden ist. „Das Vernunftprinzip können wir so lesen als die Forderung, keine bloß subjektiven (bloß faktischen) Meinungen oder Zwecksetzungen zu haben“ (LORENZEN/SCHWEMMER 1973, S. 117), sondern, so können wir ergänzen, nur solche, die widerspruchsfrei verallgemeinert werden können. Auf dieser Basis läßt sich dann ein Moralprinzip aufstellen: „Stelle in einer Konfliktsituation die miteinander verträglichen Supernormen zu den Normen fest, die als Gründe für die miteinander unverträglichen Zwecke benutzt werden, und stelle zu diesen Supernormen Subnormen auf, die miteinander verträglich sind“ (ebd., S. 117).

Gegen eine derartige Strategie läßt sich (HABERMAS 1976, S. 338f.) der Einwand eines voluntaristischen Restes sowie der Vorwurf der Preisgabe einer „unabhängigen“ Basis moralischen Argumentierens erheben. Denn *per definitionem* ist eine solche Strategie nur dort anwendbar, wo Verständigungsbereitschaft bzw. Einigungswilligkeit prinzipiell

besteht. Damit ist aber eine objektive Grundlage für die Beurteilung von Konflikten nicht mehr gegeben, ein situationsunabhängiger Begriff vernünftigen und moralischen Handelns nicht mehr formulierbar.

Diese Einwände schlagen besonders bei den hier zu betrachtenden pädagogischen Konfliktfällen durch. Denn erstens kann von einem *Willen* zur Verständigung wohl in keinem Fall gesprochen werden, sondern allenfalls von einem Zwang, und zweitens kann damit zumindest für die beiden ersten Fälle bezweifelt werden, ob ein mögliches Ergebnis den Ansprüchen einer echten konsensuellen „Beratung“ genügt. Es zeigt sich, daß in diesen Fällen Kind und Jugendlicher gewissermaßen anwaltlich als Opponenten vertreten werden müssen – und damit ein *echter* Dialog, wie eigentlich methodisch gefordert, nicht zustandekommt. Es sei denn, es gelingt, gewissermaßen „objektive“ Supernormen zu etablieren, womit aber die Grenzen des konstruktivistischen Verfahrens m. E. überschritten wären. Im dritten Fall hingegen läßt sich fragen, ob das Mittel einer schichtspezifischen Notengebung mit dem Zweck der Durchsetzung des womöglich anerkannten Gleichheitsgrundsatzes vereinbar ist. Hier, wo es um die begründete Einführung einer scheinbaren Ungerechtigkeit zur Durchsetzung größerer Gerechtigkeit geht, spiegelt das konstruktivistische Verfahren offenbar den Argumentationsgang wider, der bei Diskussionen dieses Typs, wenn es nämlich um eine Hierarchie von Gütern geht, *per definitionem* ablaufen muß.

### *Zu (3): Der entwicklungstheoretisch naturalistische Ansatz*

Das Problem transzendentaler Begründung sowie die Schwierigkeit bezüglich der vorausgesetzten Gutwilligkeit der Dialogpartner im konstruktivistischen Verfahren lassen sich auf den ersten Blick umgehen, wenn man Genese, Entwicklung und Wirklichkeit moralischen Verhaltens empirisch-rekonstruktiv untersucht, wie dies vor allem KOHLBERG (1974) im Anschluß an PIAGET (1973) getan hat. Denn sogar interkulturelle Vergleiche scheinen gezeigt zu haben, daß die Entwicklung des moralischen Urteils überall einem gleichen Entwicklungsschema folgt, d. h. gut voneinander unterscheidbare Niveaus der Beurteilung moralisch relevanter Umstände derart aufeinander folgen, daß (1) ein bestimmtes Niveau b (wenn es auftritt) stets ein ihm vorgeordnetes Niveau a faktisch zur Voraussetzung hatte; (2) der Rückfall von einem einmal erreichten Niveau b auf ein ihm vorangehendes Niveau a *zwanglos* nicht vorkommt; (3) daß der Übergang von einem Niveau zum anderen kontinuierlich erfolgt, d. h. kein Niveau b derart übersprungen werden kann, daß ein Übergang von a zu c direkt erfolgt, und schließlich (4) daß das Erreichthaben eines Niveaus a es zumindest ermöglicht, wenn nicht gar in einem gewissen Ausmaß wahrscheinlich macht, daß auch das hierauf folgende Niveau b erreicht wird.

Inhaltlich gesehen, lassen sich drei Stadien, nämlich ein präkonventionelles, konventionelles und postkonventionelles Stadium unterscheiden, die sich jeweils noch einmal in wenigstens zwei Unterstadien gliedern. Es handelt sich im Einzelnen um die folgenden Stufen (nach KOHLBERG in DÖBERT et al. [1977], S. 233; vgl. HABERMAS 1976, S. 63 f.):

#### *Präkonventionelles Stadium*

Stufe 0: Gut ist, was ich will und mag

Stufe 1: Strafe-Gehorsam-Orientierung

Stufe 2: instrumenteller Hedonismus und konkrete Reziprozität

#### *Konventionelles Stadium*

Stufe 3: Orientierung an interpersonellen Beziehungen der Gegenseitigkeit

Stufe 4: Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, unveränderbare Regeln und Autorität

### Postkonventionelles Stadium

- Stufe 5: A: sozialer Vertrag, Aufstellen von Gesetzen nach dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit  
B: höhere Gesetzes- und Gewissensorientierung  
Stufe 6: Orientierung an universellen ethischen Prinzipien  
Stufe 7: universalistische Bedürfnisinterpretation

Die Beschreibung und ‚Erklärung‘ von Genese und Vorkommen moralischer Urteilsstrukturen nun scheint selbst keinerlei moralische Kraft zu besitzen. Immerhin kann *wissenschaftlich* bekräftigt werden, daß wir uns, wenn auch nicht immer gemäß den gleichen Standards, kriteriengeleitet moralisch verhalten. Dem antinaturalistischen Standardeinwand, daß ein solches Faktum selbst keine Sollensforderung begründen könne (etwa sich so oder so zu verhalten), könnte immerhin zunächst entgegengehalten werden, daß eben die Prinzipien, die in einem solchen Einwand geltend gemacht werden, keineswegs willkürlich gewählt sind, sondern ihrerseits Resultate bestimmter Sozialisationsverläufe und somit Bestandteile der alltäglichen Lebenspraxis sind, d. h. selbst eine nachkonstruierbare Faktizität besitzen. Nun läßt sich freilich auch jetzt noch einwenden, daß dies ihre Geltung nicht verbürge, doch läßt sich hiergegen schließlich einwenden, daß jede Diskussion um die Anerkennungswürdigkeit dieser Faktizität von Normen sich bereits auf ihrem Boden befindet und sich mithin ein weiterer Zweifel an ihrer Gültigkeit zwar nicht im *logischen* Sinn in einen Widerspruch verstrickt, dafür aber seine eigenen Voraussetzungen *material* umstößt.

Für die Lösung der angegebenen pädagogischen Konflikte hält dieser Ansatz Vorteile bereit, über die alle anderen gerade für den pädagogischen Bereich nicht verfügen. Trägt er doch als einziger dem pädagogisch und nicht nur ethisch relevanten Phänomen der Ungleichheit von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern so Rechnung, daß weder die Frage moralischer Argumentation unter Hinweis auf den Generationenunterschied suspendiert noch das Faktum dieser Differenz unter Hinweis auf die notwendige Gleichheit aller vor dem Sittengesetz unterschlagen werden kann.

Bezüglich des ersten Konflikts wäre nun zumindest ein Instrument gewonnen, mit dem die Einsichtsfähigkeit eines Kindes erhoben werden kann, bzw. wann es, aufgrund empirischer Erkenntnisse über die Gefährlichkeit brutaler Filme, gestattet ist, den Diskurs mit dem Kind abubrechen, da es aufgrund seiner Entwicklung weiterer Einsicht nicht fähig ist. Gleichwohl scheint es geboten, mit dem Kind nicht nur im Rahmen der ihm einsichtigen Argumente zu reden, sondern es auch mit solchen Gründen zu konfrontieren, die es z. Zt. noch nicht verstehen kann, mit denen es aber konfrontiert werden muß, wenn es die Stufe erreichen soll, auf der der Erwachsene sich bereits befindet. (Selbstverständlich kann jedoch dieser Ansatz nicht hinreichend begründen, warum ein Kind überhaupt von einer Stufe zur nächsten gelangen soll.)

Auch der zweite Konflikt ließe sich mit den Mitteln dieser Theorie womöglich sowohl prinzipiell als auch praktisch leichter lösen, nämlich dadurch, daß Sanktionsmaß und -weise an das ja eindeutig feststellbare moralische Entwicklungsniveau gebunden werden, und zwar derart, daß eine Strafmündigkeit, unabhängig vom biologischen Alter, erst dann vorliegt, wenn das konventionelle Stadium bereits überschritten ist. In allen anderen Fällen ist es dann nicht nur erlaubt, sondern sogar geboten, dem Delinquenten die Möglichkeit zu eröffnen, das Moralsystem, gegen das er verstoßen hat, zu verstehen. In diesem Sinn arbeiten etwa KOHLBERG, KAUFFMAN, SCHARF und HICKEY (1974) an einem „*Just community approach to corrections*“ bzw. an einem „*Prison correction program*“ (HICKEY 1973), d. h. einer aufgrund staatlicher Macht durchgeführten Moralerziehung im Gefängnis.

Die Einwände gegen den Vorschlag einer Skalierung der sittlichen Reife bzw. ihrer moralpädagogischen Verwendung, sei sie nun stationär oder nicht, liegen auf der Hand: (1) Was geschieht mit Straftätern, die sich bereits im postkonventionellen Stadium befinden? Wird man ihnen volle Strafmündigkeit zubilligen und darf man sie dann auch bestrafen? (2) Ist wirklich der Verdacht unbegründet, daß es sich auch hierbei wieder um nichts anderes als eine an Mittelschichtnormen orientierte Sanktionierungspraxis handeln

würde, die einseitig selektiv Unterschichtangehörige quasi entmündigt und kaserniert, um sie den Normen der bürgerlichen Gesellschaft anzupassen?

Für unser drittes Problem schließlich scheint dieser Ansatz unerheblich, da die in der Schule geforderten Leistungen in der Regel (sieht man einmal von den Kopfnoten ab) die Frage moralischer Verhaltensweisen zumindest explizit nicht berücksichtigen. Diese dritte Problematik kann noch am ehesten durch den nun vorzustellenden Ansatz von RAWLS entschieden werden.

#### *Zu (4): Der vertragstheoretische Ansatz*

Im Gegensatz zu allen anderen Ansätzen setzt RAWLS (1975) unmittelbar an einer ethisch-politischen und nicht nur moralphilosophischen Fragestellung ein. Er setzt also an einem Punkt ein, zu dem sich die anderen Ansätze erst mühsam vorarbeiten müssen: dem aktuellen Problem der Verteilungsgerechtigkeit und ihrer Institutionalisierung – einer Frage, die zumindest ein tragendes Motiv der Bildungsreform unter dem Schlagwort der Chancengleichheit gewesen ist.

Zunächst geht es RAWLS darum, im Gegensatz zu utilitaristischen Kalkülen einen Begriff der Gerechtigkeit als Fairness einzuführen und zu zeigen, daß ein solcher Gerechtigkeitsbegriff allgemein akzeptiert werden würde und somit allgemeinverbindlich ist. Eine Gesellschaft, die gerecht geordnet zu sein beansprucht, müßte die beiden folgenden Grundsätze allgemein anerkannt und institutionalisiert bzw. ihre weitergehenden Institutionen auf der Basis dieser beiden Grundsätze geregelt haben: „Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß sie zu jedermanns Vorteil dienen, und b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offenstehen“ (RAWLS 1975, S. 81).

Bei den angesprochenen Grundfreiheiten handelt es sich im wesentlichen um die klassischen bürgerlichen Freiheiten wie Presse-, Versammlungs- und Redefreiheit, das Recht auf Unverletzlichkeit der Person, das Recht auf Eigentum, das Wahlrecht usw., während es sich bei den angesprochenen Ungleichheiten um Benachteiligungen bei der Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern aufgrund schichtspezifischer, genetischer oder auch leistungsbedingter Umstände handelt. RAWLS glaubt nun durch eine methodische Fiktion zeigen zu können, daß jeder vernünftige, mit Eigeninteresse versehene Mensch die beiden Grundsätze wählen würde. Diese methodische Fiktion besteht in der Annahme eines Urzustandes, in der kein Gesellschaftsmitglied weiß, welche gesellschaftliche Stellung (Besitz, Einkommen, Position, Alter) es selbst und seine Ko-Subjekte haben wird. Unter diesen Umständen würde jedermann angesichts der Möglichkeit, daß trotz aller Anstrengungen und vernünftigen Absprachen mit anderen, sämtliche Pläne sich, sei es auf Kosten der anderen, sei es mit ihnen gemeinsam, eine Existenz aufzubauen, scheitern könnten, genau diese Grundsätze wählen. „Als ob man gegen eine diabolische Natur spielt, soll man sich für eine Gesellschaftsordnung entscheiden, in der man in jedem Fall, das heißt auch dann noch große Vorteile erwarten kann, wenn einem der ausdrückliche Feind den Platz in der Gesellschaft festlegen würde und man am Boden der sozialen und ökonomischen Hierarchie leben müßte“ (HÖFFE 1977, S. 27).

Aus der Fülle der möglichen Einwände gegen diesen Versuch, eben die Normen, die vor allem in den Verfassungen der westlichen Welt niedergelegt sind, zu begründen, seien nur einige genannt: (1) Selbst wenn es rational wäre, unter der Bedingung des fiktiven Urzustandes derartige Regelungen zu treffen, d. h. Gerechtigkeit als Fairness einzuführen, ist noch lange nicht einsichtig, warum unter Bedingungen, in denen den Subjekten ethischer Entscheidung ihre wirklichen Interessen bekannt sind, sie von diesen abstrahieren sollten zugunsten des Urzustandes. (2) Aber sogar wenn diese unwahrscheinliche



Bedingung einlösbar wäre, stellt sich immer noch die Frage, ob die von RAWLS als vernünftig ausgezeichnete Einstellung der Subjekte, notfalls auf größte Vorteile zu verzichten, um nicht mit größten Nachteilen konfrontiert zu werden, die einzig mögliche Wahl ist oder ob sie nicht nur die Extrapolation einer heute vorherrschenden Einstellung darstellt. Warum sollte sich nicht eine Gesellschaft von Freibeutern denken lassen, in der der Verzicht auf minimale Sicherung mit der freilich geringen Chance höchsten Gewinns kompensiert wird?

Bezüglich der drei genannten pädagogischen Konflikte gibt dieser Ansatz gleichwohl brauchbare Kriterien. Denn RAWLS' Urzustand impliziert zugleich, daß die Individuen nicht wissen, in welcher Generation bzw. in welchem Alter sie in der Gesellschaft erscheinen werden, so daß auch die hierdurch entstehende Ungleichheit nach dem zweiten Grundsatz, wonach Ungleichheiten nur dann zugelassen werden dürfen, wenn sie den schwächsten Mitgliedern der Gesellschaft zugute kommen, geregelt werden sollen. Es stellt sich hier das Problem der Gerechtigkeit zwischen den Generationen, das sich aktuell in der Rentenkrise manifestiert: Welche Verpflichtung hat die vorhergehende Generation gegenüber der ihr folgenden (darf sie etwa die natürlichen Ressourcen für sich selbst beliebig ausschöpfen?), bzw. welche Verpflichtung hat eine nachfolgende Generation gegenüber der ihr vorangehenden, noch lebenden? Angesichts dessen, daß man nicht weiß, ob man als Kind, jüngerer oder älterer Mensch in der Gesellschaft erscheinen würde, scheint es sinnvoll, die Ungleichheit der Generationen durch die Forderung zu kompensieren, alles zu tun, damit diese Ungleichheit einmal abgebaut werden kann, d. h. jedem Kind die Chance einzuräumen, ein Staatsbürger zu werden, der aller Grundfreiheiten und aller Aufstiegschancen teilhaftig sein wird.

In diesem Sinn wäre bezüglich des ersten Konflikts empirisch zu überprüfen, ob das Ansehen einer Fernsehsendung dem abträglich ist oder nicht. Für den zweiten Konflikt, nämlich ob ein Jugendlicher gegen seinen Willen unter Fürsorgeerziehung gestellt werden darf, wäre zu analysieren, ob und wie weit durch die Benachteiligung dieses Jugendlichen die Benachteiligung noch schwächerer Gesellschaftsmitglieder aufgehoben wird sowie ob und wie weit das System der Grundfreiheiten anderer hierdurch vor Verletzung geschützt werden kann. Im dritten Fall schließlich, nämlich der schichtspezifischen Notengebung, scheint mit RAWLS' Ansatz eine eindeutige Verteidigung der getroffenen Maßnahme möglich. Die die Mittelschichtkinder treffende Ungerechtigkeit eröffnet nämlich gemäß dem zweiten Grundsatz den Unterschichtkindern als den insgesamt schlechter gestellten einen eindeutigen relativen Vorteil, indem er ihnen größere Chancen beim Zugang zu hochbewerteten Positionen, etwa einem Studienplatz, einräumt.

### *Zusammenfassung*

Es sollte das Thema „Ethische Argumentation und Handlungsziele“ erörtert werden. Es wurden vier unterschiedliche Ansätze referiert, die zumindest darin übereinstimmen, daß Handlungsziele im Prinzip rational begründet und gerechtfertigt werden können. Unterhalb dieser Linie unterscheiden sich diese Ansätze durch ihren Unbedingtheitsanspruch und ihre Nähe zu pädagogischen Fragestellungen. Gewiß steht das Problem der Überprüfung ihrer Verträglichkeit, Hierarchisierung und wechselseitigen Übersetzbarkeit noch ungelöst im Raum. Gleichwohl möchte ich abschließend noch einige Argumente für die Übernahme des KOHLBERGSchen und RAWLSschen Ansatzes vortragen:

Beide können von dem DILTHEYSchen Einwand gegen überhistorische Ethiken nicht getroffen werden, da sie in einem sehr genauen Sinn unsere Erziehungswirklichkeit treffen: KOHLBERG thematisiert das jeder Erziehung *per definitionem* vorgegebene Macht- und Reifegefälle in einer ethisch folgenreichen Weise; RAWLS' Ansatz erlaubt es, Pädagogik so zu thematisieren, wie sie in unserem Lebenszusammenhang einer spätkapitalistischen, pluralistisch und parlamentarisch verfaßten Gesellschaft angemessen ist: nämlich als Sozialisations- und Bildungspolitik. Ob dies immer so sein wird oder immer so war, ist eine ganz andere Frage – m.E. kann von dem Faktum einer zunehmenden Veröffentlichung und Verstaatlichung von Bildung und Erziehung, von ihrer zunehmenden Institutionalisierung und Bürokratisierung sinnvoll nicht mehr abgesehen werden.

Wie unter solchen Lebensumständen Lernen so geschehen kann, daß die den pädagogischen Maßnahmen unterworfenen Kinder und Jugendlichen alle das Argumentationsniveau erreichen können, auf dem sie später mit ihren Erziehern über die an ihnen vollzogenen Maßnahmen sinnvoll rechten bzw. diese Maßnahmen sogar begründet zurückweisen – und im Sinne der Gerechtigkeit als Fairness aller relevanten Güter teilhaftig werden können, bleibt die Frage, bezüglich derer vorhandene Institutionen sich ausweisen müssen.

Der Nachweis, warum und in welchem Ausmaß sie hierzu *nicht* in der Lage sind, ist genau das, was anfangs unter der Bezeichnung „recht verstandene kritische Aufklärung“ als begründete ethische Position behauptet wurde.

## Literatur

- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1968.  
APEL, K. O.: Sprechakttheorie und transzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen. In: K. O. APEL (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976.  
ARENDT, H.: Eichmann in Jerusalem. München 1964.  
ARIES, PH.: Geschichte der Kindheit. München 1975.  
DIAMOND, S.: Kritik der Zivilisation. Frankfurt 1976.  
DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Bd. IX, Stuttgart 1960.  
DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Die Entwicklung des Ichs. Köln/Berlin 1977.  
FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt 1976.  
GREWENDORF, G./MEGGLE, G. (Hrsg.): Sprache und Ethik. Frankfurt.  
HABERMAS, J.: Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. HABERMAS: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976.  
HICKEY, J.: Changes in a moral judgement through a prison intervention. In: KOHLBERG/TURIEL. 1973.  
HÖFFE, O. (Hrsg.): Über JOHN RAWLS Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1977.  
ILTING, K.-H.: Geltung als Konsens. In: Neue Hefte für Philosophie 10. Göttingen 1976.  
KAULBACH, F.: Ethik und Metaethik. Darmstadt 1974.  
KOHLBERG, L.: Stufe und Sequenz. In KOHLBERG: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974.  
KOHLBERG, L., et al.: The just community approach to corrections: A manual. Parts I und II. Cambridge, Mass.: Harvard University 1974.  
KOHLBERG/TURIEL, E. (Hrsg.): Recent Research in Moral Development. New York 1973.  
LINGELBACH, K. C.: Die Erziehungsphilosophie des Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1970.  
LORENZEN, P.: Normative Logic and Ethics. Mannheim 1969.  
LORENZEN, P./SCHWEMMER, O.: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim 1973.

- LÜBBE, H.: Theorie und Entscheidung. Freiburg 1971.
- LÜBBE, H.: Freiheit und Terror. In: Merkur 9/1977.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- OELMÜLLER, W. (Hrsg.): Transzendentalphilosophische Normenbegründungen. Paderborn 1978.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1973.
- PLATON: Sämtliche Werke. In der Übersetzung von F. SCHLEIERMACHER. Reinbek 1968.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1975.
- RITTER, J.: Metaphysik und Politik. Frankfurt 1969.
- RUTSCHKY, K.: Schwarze Pädagogik. Frankfurt 1977.
- SCHILLER, F.: Theoretische Schriften. Dritter Teil, München 1966.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Schriften I. Unter Mitwirkung von Th. SCHULZE herausgegeben von E. WENIGER. Düsseldorf/München 1957.
- SCHWEMMER, O.: Philosophie der Praxis. Frankfurt 1971.
- VON WEIZSÄCKER, C. F.: Das moralische Problem der Linken und das moralische Problem der Moral.  
In: C. F. VON WEIZSÄCKER: Der Garten des Menschlichen. München 1977.